

**LENGUAS INDÍGENAS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ACADÉMICO:  
UNA REVISIÓN CRÍTICA DESDE EL SISTEMA UNIVERSITARIO ARGENTINO**

**AS LÍNGUAS INDÍGENAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO:  
UMA REVISÃO CRÍTICA DESDE O SISTEMA UNIVERSITÁRIO ARGENTINO**

**INDIGENOUS LANGUAGES IN THE PRODUCTION OF ACADEMIC KNOWLEDGE:  
A CRITICAL REVIEW FROM THE ARGENTINE UNIVERSITY SYSTEM**

Recibido: 13/10/2022

Aprovado: 15/12/2022

Publicado: 29/12/2022

DOI: 10.18817/rlj.v6i2.2999

Mariano Dubin<sup>1</sup>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6007-0516>

**Resumen:** El presente artículo realiza un análisis de las lenguas indígenas en la producción de conocimiento académico a partir de una revisión crítica realizada desde el sistema universitario argentino. Se avanza así en una investigación particularizada del Plan de Estudio del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Este caso particular nos permite realizar un estudio mayor sobre el lugar de las lenguas, y en particular de las lenguas indígenas, en la formación universitaria. Por último, este análisis nos permite indagar sobre la ausencia de las lenguas indígenas (y también de sus literaturas y sus saberes históricos) de las currículas universitarias.

**Palabras clave:** Lenguas indígenas - universidad - conocimiento académico - guaraní

**Resumo:** Este artigo analisa as línguas indígenas na produção do conhecimento acadêmico a partir de uma revisão crítica realizada a partir do sistema universitário argentino. Assim, avança-se em um estudo particular do Plano de Estudos do Professorado em Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación na Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Este caso particular nos permite realizar uma análise mais ampla do lugar das línguas, e em particular das línguas indígenas, no ensino universitário. Por fim, essa análise nos permite investigar a ausência de línguas indígenas (e também de sua literatura e conhecimento histórico) nos currículos universitários.

**Palavras chave:** Línguas indígenas - universidade - conhecimento acadêmico - guarani

**Abstract:** This article analyzes the indigenous languages in the production of academic knowledge based on a critical review carried out from the Argentine university system. Thus, we advanced in an analysis of the Study Plan of the Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación at Universidad Nacional de La Plata (Argentina). This particular case allows us to carry out a greater analysis of the place of languages, and in particular of indigenous languages, in university education. Finally, this analysis allows us to investigate the absence of indigenous languages (and also of their literature and historical knowledge) from university curricula.

**Keywords:** Indigenous languages - university - academic knowledge – Guarani

<sup>1</sup> Docente e investigador de la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Letras. Este año ha finalizado un post-doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo con el tema: "Guaraní y enseñanza escolar: políticas educativas, representaciones sociales y trabajo docente". Es profesor adjunto a cargo de la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I en la Universidad Nacional de la Plata. Dirige la revista El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. En la Universidad Pedagógica Nacional se desempeña como Profesor Adjunto en los espacios curriculares de Historia de la Alfabetización y Alfabetización y enseñanza de la lectura y la escritura-. En esta Universidad es Coordinador Académico de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria. E-mail: [marianodubin@gmail.com](mailto:marianodubin@gmail.com)

Este artículo procura un análisis sobre el lugar de las lenguas indígenas en la producción de conocimiento académico que se presenta, como desarrollamos posteriormente, de modo fragmentario y minorizado en el sistema universitario argentino. A partir de este tema se busca, por un lado, presentar -aunque sea de modo introductorio- una descripción de este estado de situación y, por otro lado, proponer una explicación de los mecanismos históricos e institucionales que han producido y producen esta exclusión y minorización.

Las lenguas indígenas -y consecuentemente otros temas afines como las literaturas indígenas y sus conocimientos históricos- ocupan un espacio marginalizado en el mundo académico tal como puede ser observado en distintos aspectos legales y formales: leyes educativas, planes de estudio, contenidos de enseñanza, marcos conceptuales e ideológicos que organizan las áreas de estudio, etc. Consideramos que no deja de ser elocuente que un tema sumamente relevante en el cotidiano social y escolar (DUBIN, 2019) casi no posea un área en las universidades más allá de constituirse como *objeto de estudio* en el ámbito de las investigaciones lingüísticas o antropológicas. Esta ausencia se hace aún más sensible si consideramos que los Profesorados universitarios habilitan al trabajo docente en distintos niveles educativos del país y donde los futuros docentes se encontrarán con alumnos que hablan lenguas indígenas.

Si bien en los últimos años han comenzado a dictarse en el contexto universitario una serie de cursos de enseñanza de lenguas indígenas<sup>2</sup> - generalmente en modalidades extracurriculares y de extensión-, esto se ha dado en la consolidación de un sistema científico global en el que se ha avanzado en distintos niveles de *estandarización* del conocimiento académico que es excluyente

2 Para señalar algunos casos de su presencia en el sistema universitario argentino: el dictado del quechua y el guaraní en el Programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín; la Cátedra de Idioma Originario en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata en donde cada año se enseña una lengua indígena distinta (hasta el momento han sido el qom, el quechua y el guaraní); las múltiples actividades del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero; la oferta de cursos de guaraní y qom desde el Departamento de Idiomas dependiente de la Secretaría General de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE); la Cátedra de Lengua y Cultura Mapuche en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue. Gran parte de las Universidades nacionales ofrecen cursos, talleres o seminarios relativos a las lenguas indígenas, sin embargo, tal como más adelante analizamos esto se subordina a los lineamientos conceptuales de carreras que se estructuran en concepciones fuertemente eurocéntricas y excluyentes del mundo indígena. No abordamos en este artículo las relaciones entre pueblos indígenas y educación superior que exigiría un tipo de tratamiento distinto al que estamos llevando a cabo ya que no focalizamos los problemas de las lenguas y las culturas indígenas solamente en los individuos, pueblos y naciones que se reivindican como tales sino como un núcleo central de los problemas de enseñanza de la lengua y la literatura. Sobre pueblos indígenas y educación superior, cf., MATO, 2019.

de las formas locales menos afines a este proceso de homogeneización de contenidos y perspectivas teóricas<sup>3</sup>.

Nos enfrentamos, efectivamente, a problemas amplios y complejos que no se reducen a referencias absolutas y contrastantes y que, sobre todo, exigen acciones colaborativas entre distintas instituciones y actores sociales<sup>4</sup>. Por ende, aceptando el nivel de alcance del presente artículo, presentamos un caso particular que nos permite articular algunas primeras líneas generales de reflexión sobre las lenguas indígenas en la producción de conocimiento académico. Por tal motivo, recortamos la experiencia extracurricular de enseñanza de la lengua y la cultura guaraní en las carreras de Letras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP, en adelante), una de las tres Universidades más importantes de Argentina. A partir de este caso revisamos los conceptos de *lengua* y *cultura* en el Plan de Estudios de dichas carreras, en particular, de su Profesorado<sup>5</sup>. Este caso, como más adelante veremos, no debería entenderse de forma desagregada de lo que sucede curricularmente en escala nacional y regional con la enseñanza de las lenguas y los marcos conceptuales que organizan contenidos y áreas curriculares.

## El caso de la lengua guaraní en la FaHCE-UNLP

3 Este proceso exigiría una revisión más amplia y compleja del fenómeno global de *internacionalización* y *estandarización* de los saberes académicos y de sus complejas relaciones con la producción de políticas públicas. No abordamos este problema en particular pero sí señalamos su relevancia para entender algunos de nuestros desarrollos. De este modo, seguimos un trabajo reciente de Fernanda Beigel y Osvaldo Gallardo donde revisitan un *corpus* amplio de la producción científica en Argentina a partir de los ejes de *productividad*, *bibliodiversidad* y *bilingüismo*. Los autores afirman que el estado de la producción actual presenta la dominancia del formato *paper* y el idioma inglés pero, asimismo, conviven con formas diversas de producción y circulación del conocimiento. A partir de un *corpus* proveniente del sistema de gestión y evaluación utilizado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), denominado SIGEVA, analizan “todas las publicaciones registradas en SIGEVA por 10.619 agentes en carrera de investigación a esa fecha: un total de 422.209 producciones y 19.958 informes técnicos”. Entre sus conclusiones sintetizan las tensiones del campo: “A pesar de que cada vez son más evidentes las distorsiones generadas por el Factor de Impacto en los procesos de evaluación y en la mercantilización de la ciencia, las bases de datos de Scopus y Web of Science (Clarivate) siguen siendo dominantes a la hora de analizar la producción publicada en una trayectoria científica. Mientras tanto, un artículo publicado en Scielo puede tener muchos más *downloads* y muchas más citas en Google Scholar que un artículo del mismo autor publicado en una revista del cuartil 1 de Scopus. El efecto uniformizante que esta industria del prestigio ha tenido respecto de la hipercentralidad del idioma inglés en las publicaciones...” (BEIGEL Y GALLARDO, 2021, p. 66).

4 En nuestro caso estamos llevando adelante el proyecto de investigación “Problemas actuales de la alfabetización en contextos educativos de diversidad cultural y lingüística: políticas educativas, representaciones sociales y trabajo docente” acreditado en la Universidad Pedagógica Nacional por el bienio 2020 y 2022 en el que se articula el trabajo de diversos docentes, investigadores e instituciones de distintas zonas del país.

5 El Plan de Estudios del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación actualmente vigente se encuentra en:

<http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/areas/letras/carreras/profesorado-en-letras>.

En el año 2017, alumnos y docentes de las carreras de Letras de la FaHCE-UNLP organizamos una serie de actividades orientadas a la introducción de los problemas de la enseñanza de las lenguas y las culturas indígenas. En los primeros intercambios que se dieron con aquellos colegas se puso en evidencia la omisión de estos temas en los vigentes Planes de Estudios de las dos carreras de grado del área: el Profesorado en Letras y la Licenciatura en Letras.

En dichos intercambios, hemos argumentado que esta vacancia no se correspondía con la relevancia social que las lenguas indígenas poseen en la zona donde se emplaza la Universidad<sup>6</sup> y, a su vez, no es consecuente con un aspecto específico en las mismas carreras de Letras, en particular, del Profesorado en Letras que ofrece el título habilitante para la enseñanza en escuelas secundarias. De hecho, la mayoría de los recibidos de la carrera se desempeñan como docentes en las asignaturas relativas al área de lengua y literatura -que en provincia de Buenos Aires son llamadas Prácticas del Lenguaje y Literatura- y en cuyas aulas encuentran alumnos que hablan lenguas indígenas<sup>7</sup>.

6 En consecuencia, su inclusión se justificaría por su fuerte relevancia social y cultural en la ciudad de La Plata y la región. Para dar algunos pocos casos que ejemplifiquen un fenómeno más vasto: distintas comunidades se asentaron en la zona tales como la mocoví y la qom; miles de familias migrantes de otros países y de provincias de la Argentina hablan cotidianamente lenguas tales como el guaraní o el quechua (que es muy común escucharlas al caminar por la ciudad); la misma ciudad, en su fundación, está fuertemente entramada al genocidio de la llamada “Conquista del Desierto”, en particular, su Museo de Ciencias Naturales que alojó a prisioneros de distintos pueblos indígenas. En referencia, más específicamente, a la presencia contemporánea de comunidades indígenas en la ciudad de La Plata, contamos con distintas investigaciones. Por ejemplo, Inés Rosso asume que la “distribución de tales comunidades indígenas presenta una densidad fuertemente marcada en las áreas metropolitanas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, capital federal, y de la ciudad de La Plata, capital provincial, principalmente de las naciones guaraní y qom, debido a la atracción poblacional que generan las ciudades con mayores tasas de concentración económica y poblacional” (ROSSO, 2019, p.75). Y apunta las siguientes comunidades en las ciudades de La Plata y de Berisso: “Asociación Civil Aborígenes Unidos para Crecer”, “Comunidad Gente Nueva”, “Comunidad Ntaunaq Nam”, “Comunidad Balaxaxy” y “Comunidad Raíces Tobas” -todas estas del pueblo qom-; “Comunidad Guaraní Iwi Imemb’y”; y “Comunidad Mapuche Tehuelche Calvú Shotel”. A su vez contamos con la tesis del año 2011 *Bajo los adoquines está la Pachamama. Territorialidad andina en el Gran La Plata* (2008-2011) de Nicolás Trivi donde estudia el desenvolvimiento de la cultura andina en la ciudad. La producción bibliográfica sobre pueblos indígenas y la ciudad de La Plata es, en efecto, amplia y no es nuestro objetivo agotarla. Por tanto, en este breve recuento señalamos una última producción que se enmarca dentro de la serie curricular y, por tanto, da cuenta de la heterogeneidad constitutiva de la misma política educativa: nos referimos al quinto fascículo de la colección *Pueblos indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación*, con el nombre *Indígenas en clave urbana intercultural en el Conurbano y La Plata* (2016) bajo la dirección de Silvia Hirsch y Axel Lazzari.

7 Esta afirmación se justifica no sólo en el intercambio constante con los alumnos de esta casa de estudios y por nuestros trabajos de campo realizados en distintas escuelas de la región sino también por la lectura de las publicaciones de la revista virtual semestral de divulgación *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura* que es realizada en conjunto por la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I y el Departamento de Letras de la FaHCE-UNLP. Su primer número fue lanzado en el año 2010 y desde entonces sus artículos son, en gran parte, escritos por docentes en actividad de escuelas secundarias y, en menor medida, primarias. Este corpus nos ha permitido realizar distintas sistematizaciones de los problemas del área. Entre estos, la presencia de lenguas indígenas en el sistema educativo de dicha ciudad y reformulaciones posibles en la enseñanza de la lengua y la literatura. Sobre las lenguas indígenas en el sistema educativo de la ciudad de La Plata, cf., BRAVO DE LAGUNA, 2020; CASTRO, 2016; DUBIN, 2014; SCOTTO, 2019.

En consecuencia, constituimos el grupo de estudio “Lenguas indígenas y cotidiano escolar”<sup>8</sup> en el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales - con doble pertenencia: CONICET y UNLP- que nos facultó para realizar actividades académicas que aborden esta vacancia. Hubo dos que, en efecto, consideramos las más relevantes: el I Encuentro de Lengua y Cultura Guaraní y el curso “Historia, literatura y lengua guaraní”<sup>9</sup>. Estas dos actividades nos permiten, en esta instancia, realizar un análisis situado a partir de diversos ejes conceptuales más abarcativos.

Un primer aspecto a señalar fueron una serie de comentarios *casuales* que se produjeron entre alumnos y docentes con respecto a estas actividades y que pusieron de manifiesto distintas representaciones sociales sobre lenguas y su enseñanza<sup>10</sup>. Podríamos agruparlos, al menos, en tres grandes grupos que se instrumentalizaron, en concreto, en discursos fuertemente valorativos sobre “qué estaba bien” y “qué estaba mal” para una formación docente que se tematizó en una *formación subjetiva* -es decir, ciertos recorridos disciplinares eran indispensables para *construir subjetividad*-. Principalmente descubrimos dos grandes representaciones constituidas en un binomio de opuestos: las “lenguas indígenas” y las “lenguas clásicas”.

Por un lado, se organizaron comentarios y discursos *en defensa* de las “lenguas clásicas” ya que estas “peligrarían” frente al ingreso de otras lenguas que erosionarían su “centralidad” en la *tradición occidental*. Por otro lado, se

8 Si bien no lo integró en esta primera instancia, posteriormente Verónica Gómez se sumó al grupo. Gómez es Profesora de Lengua y Cultura Guaraní egresada del Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní de la Regional Buenos Aires. Sus aportes teóricos y críticos han sido sumamente enriquecedores. En un artículo reciente, y en sintonía a la argumentación que venimos llevando adelante, la autora señala la vitalidad del guaraní tanto en Buenos Aires como en Gran Buenos Aires, y en particular en el sistema escolar de la región, lo que ella llama: “El *avañe’ẽ* en la gran ciudad”. Cf., GÓMEZ, 2020.

9 Nos referimos al “I Encuentro de Lengua y Cultura Guaraní” realizado el día 7 de noviembre del año 2017 y al curso de extensión “Historia, literatura y lengua guaraní” dictado durante el segundo cuatrimestre del año 2018. La participación del público correspondió a cien personas y sesenta personas, respectivamente.

10 Parte del trabajo etnográfico que llevamos adelante es relevar estas voces dispersas que se dan en la oralidad, en comentarios azarosos, en diálogos casuales, en situaciones formales y no formales, etc. Tal como explica Elsie Rockwell es una tarea etnográfica de *documentar lo no documentado* (Rockwell, 2009). Estos comentarios fueron recolectados, de este modo, en múltiples diálogos con alumnos y docentes de la FaHCE-UNLP, en intercambios con los alumnos de la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura I y del curso “Historia, literatura y lengua guaraní”, en debates públicos que se dieron en tal época en foros, asambleas y reuniones de estudiantes. Sin convertirse en un relevamiento exhaustivo nos permitió descubrir unas recurrencias para agrupar algunas concepciones dominantes. Estos intercambios sobre las lenguas, además, fueron propiciados entonces por una emergencia particular que se dio en el marco de las deliberaciones sobre la Grilla de las Materias del Profesorado y Licenciatura en Letras de la Junta Departamental del Departamento de Letras -que se constituye como un órgano democrático de la Facultad compuesto por los Claustros de Profesores, Graduados y Alumnos encabezado por el Jefe de Departamento-. En una serie de reuniones de dicha Junta se discutió el recorrido de cursada sugerida para los estudiantes de la carrera en el que el primer nivel (anual) de lenguas clásicas pasase a 2do año. La sincronía temporal del curso de lengua guaraní y la posibilidad de la opcionalidad de las lenguas clásicas propició un gran debate sobre las lenguas durante varias semanas que permitió, más fácilmente, registrar una serie de posiciones sobre las mismas.



posicionaron aquellas voces que promovían el *reemplazo absoluto* de las lenguas clásicas por las lenguas indígenas. Un tercer cuerpo de comentarios se organizó en distintas intervenciones intermedias ancladas en nociones de *complementariedad* y *ampliación* -es decir, cómo estas diversas lenguas podrían ponerse en un diálogo histórico y local que sirviera para lograr, por caso, un conocimiento más acabado del español efectivamente hablado en los distintos territorios nacionales<sup>11</sup>-.

Aquellos comentarios que abonaban a la exclusión de las “lenguas clásicas” correspondían a modos de lo que anteriormente hemos llamado *sustancialismo indígena* (DUBIN, 2019), es decir, una visión autónoma y acabada de “lo indígena” por fuera de ciclos de órdenes nacionales y globales. Se repetía, en este esquema, un contraste ideológico colonial / anticolonial que, sin mediaciones, se traduciría en “lenguas clásicas” (colonial) / “lenguas indígenas” (anticolonial). De modo opuesto, “la defensa” del latín y el griego se argumentaba a partir de concebirlas como *lenguas sustanciales* que permitirían organizar la *gramática* y, por ende, el *pensamiento* de quienes las estudiaran -en tal sentido, estas “otras lenguas”, no aportarían “pensamiento”, “subjetividad”, “gramática”, etc-<sup>12</sup>.

Es importante detenernos brevemente en estas *concepciones sustancialistas* porque se desprenden de nociones sobre las lenguas de larga duración histórica y que, a su vez, operan en los debates didácticos y pedagógicos. Jean-Paul Bronckart y Itziar Plazaola Giger han estudiado estas continuidades históricas y estos

11 La reciprocidad de estudiar latín y guaraní es un tema mucho más amplio y complejo que nuestro tratamiento actual. Sólo señalamos que no deja de ser problemático reducir la historia del latín -tal como se hace en gran parte de los estudios latinos en las Universidades argentinas- a su “época clásica”. Una reterritorialización de los problemas académicos jerarquizaría al latín en su historia colonial y americana, por ejemplo, la doble presencia del latín y el guaraní en las Misiones Jesuíticas. Fabián R. Vega y Guillermo Wilde sintetizan las relaciones guaraní, español y latín en dichas Misiones: “En las reducciones, la comunicación cotidiana y religiosa (como sermones y confesiones o la recitación del catecismo) entre jesuitas e indios se realizaba en guaraní. Algunos componentes ceremoniales de la liturgia católica, como ciertos cánticos de la misa o la formulación discursivo-ritual de los sacramentos, podían estar en español o en latín. Un sector de las élites indígenas aprendía a cantar y leer —aunque no necesariamente a entender— estos idiomas para cumplir las funciones religiosas. Más allá de esto, los indios se comunicaban entre sí en guaraní y los jesuitas hacían lo propio en latín o más comúnmente en español” (2019, p.10). Resaltamos esta cita sólo como una de las tantas posibilidades de resolidarizar estos campos de estudio y pensarlos así en términos de *ampliación* y *complementariedad* de las áreas y no en clave de *achicamientos* y *reemplazos*.

12 La pertinencia del griego y el latín -sobre todo, de este último- ha sido un debate pedagógico y político de larga duración en el sistema educativo argentino. Para un breve panorama de estas discusiones en la primera mitad del siglo XX, cf., GIMÉNEZ, 2021. Sólo señalamos, en esta instancia, que parte de estas discusiones estuvieron entramadas en las posibilidades del latín de aportar *gramática*, *lógica*, *subjetividad*, *pensamiento* a los alumnos. Para dar un ejemplo de esta enunciación de corte moral-político, recuperamos una resolución de la Secretaría de Educación de la Nación del año 1948 sobre las asignaturas del Plan de Estudios del Magisterio en que se explica el ingreso del latín en estos términos: “Que la enseñanza del Latín ofrece un sólido cimiento para el dominio de la lengua castellana y de los demás idiomas enraizados en él; posee un indiscutible valor formal en la educación del pensamiento lógico y su inclusión en el ciclo básico pondrá a los estudiantes en contacto con las fuentes originarias de la civilización de occidente en que se nutre nuestra cultura” (en OVIEDO, 2021, p. 77).

encabalgamientos del pensamiento occidental en la producción pedagógica. De este modo los sintetiza Carolina Cuesta:

Son explicaciones que hacen sistema con la larga historia de las producciones didácticas y sus concepciones de lenguaje/lengua/pensamiento que Bronckart y Plazaola Giger (2007) sintetizan en el "constructivismo (piagetiano) aplicado" y su "psicopedagogía puericéntrica pero esencialmente indicativa" y en "la lingüística aplicada, que introdujo una reformulación estructuralista de las antiguas nociones gramaticales" que derivó en "el cognitivismo aplicado", instituyendo "una centralización en los procesos metacognitivos y metalingüísticos" (CUESTA, 2019, p.223-224).

En consecuencia, lo que Bronckart está poniendo en cuestión son las relaciones inmediatas, continuas y acabadas de "lenguaje" y "pensamiento". Para este autor, "los enfoques dominantes del pensamiento occidental" organizan "al lenguaje desde una perspectiva lógico-gramatical" (BRONCKART, 2007, p.90). En esta serie es el *Cratilo* de Platón el que "quiso dotar al lenguaje de un estatus que garantizara la *verdad* y la *fiabilidad* de los conocimientos expresados" y en definitiva, los nombres "tienen la capacidad de reflejar la esencia de las entidades que designan" (Bronckart, 2007, p.90). Esto es, para comprender el mundo se debería "desconfiar de las características 'deformadas' del lenguaje efectivo" (Bronckart, 2007, p.91). Por tanto, afirma que esta oposición "lenguaje deforme" / "lenguaje ideal", formulada en un primer momento por Antístenes y Tucídides, tendrá su continuidad hasta nuestros días con los *puristas contemporáneos*. Bronckart realiza así lo que considera un breve y parcial repaso de lo llama la *perspectiva lógico-gramatical* que es sumamente clarificador en referencia a lo que anteriormente llamamos *concepciones sustancialistas* de las lenguas:

[...] para conferir fiabilidad a los conocimientos que se expresan mediante el lenguaje, la filosofía occidental intentó dotarlo de un fundamento *externo a sí mismo*, más precisamente *externo a las prácticas sociales que materializa*: las propiedades naturales de los objetos del mundo en Platón, las estructuras lógicas de este mismo mundo en Aristóteles, las estructuras del pensamiento humano en Port-Royal. Desde este punto de vista, el lenguaje sería un *mecanismo secundario*, que traduce "otras" estructuras que son las que lo determinan (BRONCKART, 2007, p.92).

Estas nociones que se desprenden de la lógico-gramatical son útiles para indagar los comentarios que surgieron en la oposición lenguas indígenas / lenguas

clásicas ya que estos se anclaban en la búsqueda de una *lengua sin deformaciones* que repongan una “gramática”, una “lógica”, un “lenguaje”, una “subjetividad”. Por consiguiente, recuperar este *verdadero lenguaje* es el que permitiría, en efecto, *pensar y ser*. Sin embargo, aquel *sustancialismo lingüístico* que apelaba a un “regreso a las verdaderas fuentes del pensamiento clásico” no responde sólo a esta historia occidental del pensamiento lógico-gramatical. Corresponde, además, a un presupuesto estructurante en las áreas de las ciencias sociales y humanas, específicamente en Letras, de una representación de la Argentina sobredeterminada en su aspecto social y cultural por la *tradición europea* o *tradición occidental* difundida en enunciados tales como la “Europa en el Río de la Plata”, la “Argentina bajó de los barcos”, la “nación inmigratoria”, entre otros (GARGUIN, 2009)<sup>13</sup>.

En contraste, los inscriptos al I Encuentro de Lengua y Cultura Guaraní y al curso “Historia, literatura y lengua guaraní”, en su mayoría docentes de escuelas de la ciudad de La Plata, presentaban en sus intervenciones la ya explicada *extensión y relevancia* que poseen las lenguas indígenas en la región, en particular el guaraní<sup>14</sup>. De hecho, la motivación principal de los concurrentes a dichas actividades era, según sus propias palabras, que el Profesorado no les había proveído herramientas para abordar fenómenos sociales y culturales que no se reducían a la *tradición europea*, al *canon occidental* o los problemas que implicarían el enunciado la “Argentina bajó de los barcos”.

### **Tres aspectos sobre las omisiones de las lenguas indígenas en la política curricular universitaria**

La *vacancia académica* de las lenguas indígenas nos permite ahora avanzar en un contrapunto entre la relevancia de estas lenguas y su omisión en el Plan de Estudios de las carreras en Letras de la FaHCE-UNLP<sup>15</sup> a partir de tres aspectos: 1)

13 A su vez, el *sustancialismo indígena* recurre a otro *sesgo radical*: negar el proceso de colonización, de síntesis cultural entre el mundo europeo y americano, los procesos más recientes de inmigración europea, la transculturación criolla, los aspectos de novedad y transformación como consustanciales a toda historicidad humana, etc.

14 Por cierto, esta relevancia anteriormente señalada no existe sólo “por fuera” de la Universidad. En la última década han ingresado a la FaHCE-UNLP, un número creciente de alumnos de sectores populares y muchos de ellos provenientes de familias donde se hablan lenguas indígenas. En efecto, la misma conformación del grupo “Lenguas indígenas y cotidiano escolar” mostró esta particularidad donde algunos de sus integrantes hablan el guaraní como lengua materna.

15 Si bien la omisión de las lenguas y las culturas indígenas es generalizada no es, por cierto, absoluta. Distintos docentes e investigadores han introducido en los últimos años algunos desarrollos afines. Entre otros, señalamos la labor de Angelita Martínez en la materia Lingüística I donde ha fomentado el estudio sistemático de las



qué lenguas se estudian como carreras; 2) qué lenguas se estudian como materias; 3) qué concepción dominante de las lenguas y las culturas organizan gran parte de los programas universitarios.

Partimos de la siguiente hipótesis: la *materialidad* de los Planes de Estudios se debe interpretar en relación a transformaciones nacionales, regionales y globales que han ido constituyendo un nuevo sistema de correspondencias ideológicas en el marco de transformaciones radicales de los modos de producción dominantes. En este contexto, en las últimas décadas, con fuerza a partir de las reformas del Estado en la década de los noventa y la expansión y concentración, asimismo, del capital extranjero en las economías locales, la política educativa ha profundizado su coordinación con los organismos internacionales y su dependencia directa a sus estándares y requerimientos. Es así que se dieron fuertes reconfiguraciones disciplinares en el área de lengua y literatura. Por ejemplo, “la lengua” se reconvirtió en *capital y competencia* en la emergencia de las nociones de *capital humano y libre mercado*. Matías Perla, uno de los investigadores que más ha estudiado estas reconfiguraciones en la formación docente con el ingreso de este nuevo mapa conceptual e ideológico, asume:

Si bien los vínculos entre nuestro sistema educativo y los organismos internacionales no se remontan a la década de los noventa, y hallamos, por ejemplo, ya en la década del ochenta menciones y operaciones de reconfiguración curricular en torno de la prerrogativa de formación en competencias de lectura y escritura, la vigencia del denominado enfoque comunicativo se halla mayormente desarrollada en los Contenidos Básicos Comunes (1995-1996) [...], política curricular nacional en el marco de la ley de la Ley Federal de Educación de 1993, coherentemente con las prerrogativas de formación en *competencias* (PERLA, 2020, p.402).

En consecuencia, siguiendo Matías Perla a Alicia de Alba, afirma que si bien parecerían “lejanas las relaciones entre proyectos globales, políticas educativas y disciplinas escolares”, este encabalgamiento debería repensarse en tanto las *disciplinas* son “poderosos dispositivos de disciplinamiento social y cultural y en el currículum como síntesis, justamente, de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa y que es impulsada por diversos grupos y sectores

influencias de las lenguas indígenas sobre distintas variedades del español. De modo más amplio, ha promovido estos estudios desde sus funciones como directora del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) de la FaHCE-UNLP. También en el área de Literatura Latinoamericana se observa una fuerte preocupación por visibilizar un *corpus* literario y teórico literario en el que lo indígena ocupe un espacio relevante.

sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (PERLA, 2020, p.402). En sintonía con estas argumentaciones, Sandra Sawaya ha señalado el rol contemporáneo de estos organismos internacionales en las concepciones curriculares dominantes del área relativa a la enseñanza de la lengua, en particular, de la alfabetización. Sawaya resalta las acciones del Banco Mundial, en el caso de la reforma educativa brasileña, que produjo según ella “una especie de consenso entre políticos, reformadores, educadores e investigadores de varios países, sobre la necesidad de que la educación escolar y la enseñanza se focalicen hacia la constitución de competencias individuales” (SAWAYA, 2016, p.9)<sup>16</sup>. Este nuevo modelo supone:

El énfasis está puesto en el nivel básico, en los países pobres y en desarrollo, y tiene como meta direccionar la enseñanza para la adquisición de competencias y habilidades para que los alumnos sepan hacer usos funcionales de la lectura y de la escritura. El aprendizaje de los usos sociales de la escritura se torna una de las estrategias para la superación de la pobreza y del subdesarrollo (SAWAYA, 2016, p.10).

Y si bien la Universidad poseería relativa mediación -y autonomía- de estos procesos globales se presentan una serie de continuidades conceptuales e ideológicas, específicamente en referencia a conceptualizaciones de las *lenguas* y las *culturas*. En síntesis, si bien en las ciencias sociales y humanas aún se hace una defensa del “ideario humanista” frente al avance de las concepciones relativas al *capital humano*, se descubren encabalgamientos con las transformaciones materiales y simbólicas globales. En primer lugar, la ya nombrada creciente subordinación a los estándares y requerimientos de los organismos internacionales ancladas en ideas de *excelencia académica* que operan fuertemente en los términos de “estrategias para la superación de la pobreza y del subdesarrollo”. Y en particular,

16 Ángel Díaz Barriga es otro de los investigadores latinoamericanos que más ha estudiado este proceso y que explica de la siguiente manera: “La asunción de la teoría del capital humano en el campo de las ciencias de la educación paulatinamente ha ido adquiriendo una dimensión insospechada. El Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) han realizado una serie de investigaciones sobre la situación de la educación en el mundo, en particular en el tercer mundo, bajo esta óptica. Baste con ingresar a la página web de cada uno de estos organismos para reconocer que se han convertido en las principales agencias internacionales de investigación educativa. No cualquier investigación, sino aquella que apunta a construir un discurso eficientista en el terreno de la educación, discurso que traducen en recomendaciones para los gobiernos nacionales y en doctrina para ser incorporada en el ámbito de la disciplina educativa. Calidad, evaluación/medición, rendición de cuentas, estándares en educación y competencias, son algunos de los temas en los que se manifiesta este saber, los términos y las lógicas de mejora que se están incorporando a la educación desde los años ochenta del siglo pasado. A cada uno de estos términos en sus diferentes épocas van siguiendo la conformación de políticas nacionales (DÍAZ BARRIGA, 2014, p.15).

en las carreras de Letras no se ingresa en una reflexión -aún menos en una instrumentalización efectiva- que desenvuelva la *territorialización* de la Universidad (DUBIN, 2014, 2019). Por cierto, lejos de una búsqueda de *soberanía intelectual* descubrimos distintos tipos de reproducción de marcos conceptuales e ideológicos globales y con poca o ninguna incidencia en las necesidades locales -por ejemplo, la disociación entre las preocupaciones de los investigadores en Letras y las preocupaciones de los docentes en actividad, es decir, el *hiato estructural* entre los Profesorados universitarios y el sistema escolar-.

Es así que entendemos la omisión de las lenguas indígenas en las políticas curriculares universitarias que repiten el mismo recurso enunciativo que ya señalamos en la Educación Primaria y Secundaria del sistema educativo argentino: las apelaciones continuas a las lenguas indígenas y a las variedades del español sólo a efectos de constituir *eslóganes educacionales*. De hecho, en lo específicamente universitario, la Ley de Educación Superior -sancionada en el año 1995 y que recibió en el año 2015 una modificación en lo que respecta a su actual gratuidad- sólo “establece el respeto a la diversidad cultural pero no estipula su implementación, dejando en manos de las decisiones de cada institución educativa la concreción de espacios que respondan a una demanda real” (GOTTA Y BENITES, 2019, p.105)<sup>17</sup>.

Esta vacancia de las lenguas indígenas es contrastante con el crecimiento del inglés que se ha convertido en *lengua franca* del saber científico global tal como se hace evidente en la conformación de la política curricular. Si retomamos a autores como Matías Perla, Sandra Sawaya y Ángel Díaz Barriga sobre la homogeneización curricular, el avance de los organismos internacionales en la reorganización de las áreas de formación docente y la pérdida de soberanía educativa, podríamos reinterpretar esta dominancia del inglés en la currícula universitaria. La investigadora colombiana Martha Elizabeth Varón Páez en *Consumo cultural, inglés y globalización. Discusiones contemporáneas en torno a la enseñanza de lenguas-culturas* (2014), uno de los libros más detallados para explicar los problemas de la enseñanza del inglés en los sistemas escolares, afirma que:

17 Cada Universidad, en tal sentido, debe estudiarse en particular, ya que su autonomía le permite desarrollar políticas propias sobre este tema. No obstante, esta falta de regulación institucional ha producido, de hecho, la generalizada ausencia de las lenguas indígenas. Por ejemplo, en el caso Facultad de Filosofía y Letras de la UBA la investigadora Estela Klett afirma que “la ausencia de una normativa manifiesta con respecto a las lenguas aborígenes, segundas y de inmigración” constituye una “norma por omisión” (2016: 32).

Las lenguas locales de diversos países del mundo han sido desafiadas por el fenómeno de la globalización. La tendencia mundial hacia un bilingüismo marcado por el uso de la lengua inglesa y las lenguas locales ha transformado no sólo las políticas públicas alrededor de temas educativos, sino también las dinámicas comunicativas de los individuos alrededor del mundo. En países tercermundistas, la preocupación se ha centrado en ajustar los objetivos sobre políticas públicas en educación a las dinámicas de los *nuevos tiempos*. Entre las políticas más evidentes, se encuentran aquellas relacionadas con la enseñanza de las lenguas en los contextos escolares de manera obligatoria e intensiva, de tal forma que las nuevas generaciones se encuentren preparadas y se cuente con comunidades *más competitivas* para enfrentar las demandas que surgen con el fenómeno de la globalización que obligan a una inevitable comunicación intercultural. En este contexto, las lenguas se comprenden como productos comerciales, pues una de las responsabilidades otorgadas a la escuela contemporánea es producir hablantes bilingües competitivos para enfrentar los desafíos de una sociedad marcada por la incertidumbre y la movilización laboral (VARÓN PÁEZ, 2014, p.219).

No avanzamos, en esta instancia, en un análisis más complejo de la creciente colonización del inglés en las distintas esferas del saber humano y social<sup>18</sup>. Recortamos en la argumentación que llevamos adelante este *supuesto* de lenguas que aportarían *mayor capital* a los hablantes -recordemos lo ya dicho de los *sustancialismos lingüísticos*: son ciertas lenguas las que garantizan el saber y el ser-. En este encadenamiento conceptual, el propio español se presentaría como subalterno frente al inglés ya que poseería menos “capital” para ingresar a los requerimientos del *mercado internacional*. En esta serie, entonces, las lenguas indígenas se posicionan en un escalón aún más bajo y desfasadas de las necesidades de producción de conocimiento global<sup>19</sup>.

En efecto, el lugar creciente que ocupa el inglés en los Planes de Estudios universitarios -como, a su vez, en todo el sistema educativo- se corresponde con distintas reformas educativas que lo han ido posicionando como lengua extranjera a ser enseñada<sup>20</sup>. Por cierto, son los investigadores de las distintas universidades

18 La misma investigación del área ha avanzado en distintos aspectos de este debate. Recientemente, tres investigadoras de la Universidad Nacional de La Plata -Leonor Sara, Silvana Fernández y Ana Bugnone- han compartido una mesa en la serie de actividades de difusión organizada por la Universidad Pedagógica Nacional con el nombre de “Interculturalidad y enseñanza de las lenguas extranjeras”. En la misma han presentado distintos problemas del área tales como reformulaciones actuales de la enseñanza del inglés, las complejas y no inmediatas relaciones entre inglés y nuevos contextos de producción simbólica contemporánea, la introducción de la noción de *interculturalidad* en las investigaciones actuales, las revisiones de sus usos coloniales y postcoloniales, etc.

19 En los años noventa, en toda la región, se da esta aparente paradoja: por un lado, un reconocimiento oficial de las lenguas indígenas y por otro, la emergencia de una serie de reconfiguraciones disciplinares en el área de lengua que marginan aún más su uso y legitimidad.

20 En el caso de Argentina esto se observa con claridad desde la Ley Federal de Educación -si bien este proceso comienza con anterioridad- y, posteriormente, el Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas (1997)

latinoamericanas los que vienen indicando esta colonización lingüística sobre las áreas académicas y la subalternización de las lenguas locales y aún más de aquellas lenguas indígenas y variedades del español habladas en los distintos territorios latinoamericanos -por ejemplo, los trabajos de la ya citada Martha Elizabeth Varón Páez desde la Universidad del Tolima en Colombia-.

En este sentido, Valdir Barzotto en conjunto con colegas de la Facultad de Educación y de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de San Pablo, en Brasil, ha desarrollado un conjunto de acciones que han puesto en evidencia este *mercado de las lenguas y las culturas* y la subordinación de las relaciones académicas internacionales a estándares globales en donde prima la búsqueda de convenios con las Universidades de Estados Unidos y Europa. Tanto en sus funciones docentes como a cargo de la Comisión de Cooperación Nacional e Internacional de la nombrada Facultad de Educación<sup>21</sup>, Barzotto ha avanzado en novedosas modalidades de cooperación con Universidades de América Latina y África que sorteen la dependencia directa y automática a los centros globales.

Sin embargo, estas “nuevas relaciones” promovieron múltiples críticas por parte de otros actores universitarios que observaron este proceso como pérdida en la prioridad de *construir vínculos* con las Universidades norteamericanas y europeas ya que estas serían, según estos discursos dominantes, las que “garantizarían” la *excelencia académica*. En consecuencia conceptual e ideológica con las tareas de internacionalización académica, Barzotto ha priorizado a las lenguas locales para producir conocimiento científico. En sus distintas intervenciones, por tanto, suele afirmar que para construir relaciones vitales entre el sujeto, su lengua y su cultura es necesario revisar cómo los textos promueven o no estas relaciones y poder

dispuesto por el Consejo Federal de Cultura y Educación que organiza la obligatoriedad del inglés en las escuelas argentinas (POZZO, 2009). La actualmente vigente Ley de Educación Nacional (2006) estipula en su artículo 87: “La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país”. Este “idioma extranjero” será, de hecho, el inglés, inclusive habiendo idiomas como el portugués que son obligatorios en algunos niveles y jurisdicciones educativas desde el año 2009. En el año 2009 se promulga la ley que introduce como obligatorio el portugués en la enseñanza escolar del nivel medio en todo el país -en las provincias limítrofes se estipula su enseñanza desde nivel primario-. Existe, de hecho, una ley similar en Brasil con la enseñanza del español. No obstante, no se ha instrumentalizado esta política educativa tal como se comprueba en su lugar aún minorizado en el área de estudio universitario y su ausencia, en líneas generales, del sistema educativo, cf, ARNOUX Y BEIN, 2015. No deja de ser significativa esta omisión en relación a la argumentación que venimos llevando adelante: la enseñanza de las lenguas no se organiza por necesidades territoriales e institucionales de las distintas regiones sino por la aceptación de políticas lingüísticas orientadas por los requerimientos de los organismos internacionales.

21 En portugués, Comissão de Cooperação Nacional e Internacional (CCInt), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Escuchamos esta experiencia de internacionalización en palabras del mismo Valdir Barzotto en la inauguración que él mismo realizó del IV Seminário de Internacionalização da Faculdade de Educação da USP en el año 2018.



identificar los puntos en que se construyen las jerarquías entre las culturas -y sus lenguas- y, asimismo, la colaboración para las extinciones de las mismas (BARZOTTO, 2018, p. 65)<sup>22</sup>.

Esta centralidad del inglés también es observable hacia dentro del sistema de investigación argentino<sup>23</sup>. Por ejemplo, si nos detenemos en nuestro caso de estudio, en qué lenguas se estudian en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata encontramos este mismo proceso de centralidad del inglés y, en contraste, ausencia de las lenguas locales<sup>24</sup>. En un primer acercamiento panorámico descubrimos, de hecho, que no hay ninguna carrera para el estudio y la enseñanza de las lenguas indígenas. Más aún si realizamos una revisión comparativa entre la multiplicidad de opciones ligadas al inglés -y otras lenguas europeas que no se hablan como lenguas maternas en la Argentina- frente a las lenguas indígenas que son habladas por millones de personas en todo América Latina y, específicamente, en Argentina. Es decir, la pertinencia académica no se valida a partir de la relevancia del uso de los hablantes sino por la legitimidad global de esas lenguas y su instrumentalización como política educativa nacional.

Un segundo nivel de análisis sobre la jerarquización de las lenguas es el lugar que ocupan en el Plan de Estudios del Profesorado en Letras actualmente vigente de la FaHCE-UNLP. En el mismo se deben acreditar tres niveles obligatorios de las llamadas *lenguas clásicas* a elección entre el latín y el griego. A su vez, se encuentran dos capacitaciones obligatorias. Una de ellas en el eje “lengua latina”, a elección entre el francés y el italiano. Y otra en el eje “lengua germana”, a elección entre el alemán y el inglés. Nuevamente en esta segunda instancia de análisis se

22 La traducción es nuestra.

23 Además de la ya citada investigación de Fernanda Beigel y Osvaldo Gallardo en la que hablan del “efecto uniformizante” de los “dispositivos de prestigio académico internacional” y, en particular, de “la hipercentralidad del idioma inglés en las publicaciones académicas” (BEIGEL Y GALLARDO, 2021, p.66), existen diversos estudios que se han ocupado de esta problemática, cf. HAMEL, 2013. Asimismo, recientemente esta situación ha redundado en una controversia pública a partir de un informe del Real Instituto Elcano que señala que el 95% de la producción científica mundial se produce en inglés. Lo que promovió una nota del diario español *El País* titulada “La dictadura del inglés en la ciencia: el 95% de los artículos se publica en esa lengua y sólo el 1% en español o portugués”. Cf., *El País*, 27 de julio de 2021.

24 Encontramos, en principio, un Departamento dedicado a las lenguas europeas: el Departamento de Lenguas Modernas. Las siguientes carreras pertenecen al mismo: dos Licenciaturas en Francés, una con orientación lingüística y otra con orientación literaria; un Profesorado en Francés; un Traductorado en Francés; dos Licenciaturas en Inglés, una con orientación lingüística y otra con orientación literaria; un Profesorado en Inglés; y un Traductorado en Inglés. Finalmente, un Profesorado en Portugués de reciente creación. Se aclara, por si no fuera clara nuestra argumentación, que no se discute la pertinencia y validez de estas carreras -que, efectivamente, la tienen desde distintas razones tanto histórico-culturales como educativas- sino que señalamos, por contraste, la omisión que se efectúa sobre la enseñanza de las lenguas indígenas. Más aún la “naturalidad” con que se establece este estado de situación en una unidad académica que atiende, entre otras disciplinas, a la enseñanza de las lenguas.

descubre la omisión de las lenguas indígenas<sup>25</sup>. Señalamos, por cierto, que esto no es una “singularidad” de un Profesorado en Letras de una Universidad en particular sino que los niveles de inglés y de lenguas extranjeras están fuertemente extendidos en todo el sistema universitario nacional aunque tal como explican Mariángeles Carbonetti y Laura Carolina González no esté establecida dicha obligatoriedad:

La Ley de Educación Superior N° 24.521, sancionada en julio de 1995, comprende el funcionamiento de las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados, y de los institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada. Sin embargo, la ley no contempla en ninguno de los artículos la cuestión de la enseñanza de lenguas en general ni de lenguas extranjeras en particular. Las nociones de multiculturalidad e interculturalidad mencionadas en su artículo 2° no están previstas en términos lingüísticos y la integración de sistemas educativos con otros países tampoco menciona la necesidad o posibilidad del estudio de lenguas extranjeras.

Es necesario considerar que, de acuerdo con el Estatuto Universitario de la Universidad de Buenos Aires, cada Facultad propone al Consejo Superior los planes de estudio. Esto explica la disparidad de la oferta curricular y el carácter de las asignaturas vinculadas con la enseñanza de lenguas extranjeras, en el plan de estudios de cada una de las carreras de la UBA (CARBONETTI Y GONZÁLEZ, 2016, p.45)

Si bien estas autoras muestran la heterogeneidad de lenguas enseñadas en la UBA también señalan, con claridad, la *centralidad* del inglés. En un análisis que incluye a sus 92 carreras de grado distribuidas en sus 13 facultades afirman que:

Por un lado, es importante observar qué lenguas y en qué cantidades se ofrecen. Las lenguas extranjeras ofrecidas son alemán, francés, inglés, italiano y portugués. Es llamativo observar que el inglés se encuentra en la totalidad de los casos relevados. La segunda lengua más ofrecida es el francés (33 carreras) y el portugués es la tercera (30 carreras). Luego se observan el italiano (26) y el alemán (25). En términos comparativos, el inglés se ofrece en el doble de carreras que el resto de las demás lenguas extranjeras. La cantidad de lenguas ofrecidas por carrera es relevante, además, ya que del 40% de carreras que dicta una sola lengua, en todos los casos esa lengua es el inglés (CARBONETTI Y GONZÁLEZ, 2016, p.45-46).

Hay un tercer nivel de análisis en el que nos vamos a detener de manera más detallada y compleja ya que explica las omisiones anteriores pero, a su vez,

25 Repetimos, por si fuera necesario hacerlo, que no se están objetando estas áreas de estudio sino la falta de complementariedad con otras tradiciones del saber social y humano.

permite una revisión más integral de la subalternidad de las lenguas indígenas en la producción de conocimiento académico<sup>26</sup>. Nos referimos a la visión eurocéntrica que organiza los programas de las carreras de Letras de la FaHCE-UNLP -que no deja de armar sistema, con sus especificidades e historicidades, con las carreras en Letras de la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Mar del Plata construyendo una zona de referencias críticas y teóricas de un espacio ya no sólo geográfico sino político y económico identificable como las zonas núcleos de Argentina<sup>27</sup>-. El Profesorado en Letras se presenta así como un caso no sólo representativo sino, además, relevante. De hecho, es la carrera de formación más prestigiada en toda la región de la ciudad de La Plata que habilita a la enseñanza de las asignaturas relativas a la lengua y literatura en la escuela secundaria del sistema escolar.

Revisemos, con mayor detenimiento, el actual Plan de Estudios del Profesorado en Letras de la FaHCE-UNLP. Señalemos, en principio, unas periodizaciones que responden a una historicidad eurocéntrica<sup>28</sup>. Así la “historia de la humanidad” se iniciaría en Grecia y Roma, continuaría en la Europa cristiana medieval y culminaría en la Europa moderna. Los otros pueblos serían, en conclusión, *pueblos sin historia* (DUSSEL, 2000); y las naciones latinoamericanas se presentarían como epifenómenos del flujo civilizatorio occidental. Una concepción

26 No podemos agotar, sin embargo, la visión eurocéntrica que se presenta como dominante en la misma formación universitaria en Letras. Si señalamos que en las carreras de Historia los trabajos de Virginia Cuesta (2016) y Emir Reitano (2017) se presentan como antecedentes clave para analizar cómo sus programas están orientados por una progresión histórica eurocéntrica en la que los saberes locales, las culturas indígenas y afroamericanas se omiten. A su vez, como explica Carolina Cuesta, la centralidad de ciertos espacios académicos sobre otros, han permitido que los cambios de Planes de Estudios de las carreras de Letras efectuados en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) hacia mediados de los años ochenta, resultaran representativos de las reconfiguraciones disciplinarias de las materias correspondientes a los estudios literarios y lingüísticos, pero sobre todo el de la UBA fue modélico para dichos cambios que, al mismo tiempo, o luego, se fueron sucediendo en otras universidades nacionales y también en los Institutos de Formación Docente después de la reforma de 1993 (CUESTA, 2011, p. 169).

27 El de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires se encuentra en: <http://letras.filo.uba.ar/content/plan-de-estudios>; el de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario en: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/index.php/ensenanza.php?id=../carreras/carr1>; y el de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata en: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/letras/planestletras.htm>.

28 Señalemos algunos pocos aspectos en los que se manifiesta esta historización eurocéntrica: el estudio sistemático del griego y el latín (con la obligatoriedad de tres niveles y las opciones de otros niveles, seminarios y un área de estudio altamente desarrollada) se corresponde con la ausencia curricular de lenguas indígenas que son las que encontramos, efectivamente, en las aulas (el guaraní, el quechua y el aymara, principalmente). La bibliografía y las citas de autoridad de las fundamentaciones de los programas de las materias responden mayoritariamente a un canon europeo y a sus perspectivas críticas y, en escala menor, norteamericanas y a sus recortes disciplinares y opciones metodológicas y epistemológicas, cf., <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/areas/letras/catedras>. El estudio de las literaturas europeas está agrupado por países y no así las literaturas latinoamericanas. Es así que encontramos: Literatura Alemana, Literatura Norteamericana, Literatura Francesa, Literatura Griega Clásica, Literatura Inglesa, Literatura Italiana, Literatura Latina Clásica, Literatura Española I y Literatura Española II. Mientras que todas las literaturas latinoamericanas se agrupan en Literatura Latinoamericana I y Literatura Latinoamericana II.

estructurada en una matriz *civilizatoria* de los pueblos, las naciones, las culturas, las lenguas, etc., en tanto “pensamiento”, “literatura”, “historia”, “subjetividad” remiten unilinealmente a las *fuentes europeas*. Este esquema no responde a las lógicas del *capital humano* -como es en el caso de la supremacía del inglés como lengua prestigiada del sistema científico global- sino al humanismo de la tradición occidental que ha sido dominante en el sistema educativo hasta el ingreso de las pedagogías de las competencias<sup>29</sup>.

Esta adscripción automática a una historicidad sobredeterminada por una teleología europea no sólo posee implicancias de orden histórico -en tanto remiten a un tema que “está en el pasado”- sino que opera sobre el presente y los modos de percibirlo o, mejor dicho, de *no percibirlo*. Es decir, en esta historia no hay lugar para otros fenómenos sociales y culturales que no se subsumen a esta lógica (por ejemplo, las culturas criollas e indígenas). Una de las premisas del eurocentrismo es que la historia mundial se reduce a *procesos intraeuropeos*<sup>30</sup>. El Plan de Estudios de las carreras de Letras actualiza esta teleología occidental tal como lo encontramos replicado hacia dentro de muchas de las materias que constituyen el Profesorado. Por caso, en el programa de la asignatura de Griego I leemos:

La lengua griega constituye el vehículo por medio del cual es posible acceder a los bienes culturales de una sociedad que se forja en punto de partida de la tradición occidental. La cultura griega tanto como su literatura y filosofía, así como las instituciones de la democracia ateniense, llegan hasta nosotros a través de su lengua y sus producciones textuales. Por ello la propuesta programática de Griego I se fundamenta en la necesidad de introducir a los alumnos de Letras, Filosofía, Historia y Lenguas Modernas en el conocimiento de una lengua y un pensamiento fundacionales para sus estudios posteriores. Por lo tanto, el dominio lingüístico y el análisis filológico-literario constituyen los puntos de partida esenciales para la tarea docente que se realiza en la cátedra (2018, p.1).

29 En este sentido, hay una *dominancia* aún en Letras de un sistema de valores y creencias que es residual a un pensamiento que fue dominante hasta fines del siglo XX y hoy está en vías de ser reemplazado por un nuevo sistema ideológico basado en nuevos modos de producción material. No es más que el paso del capitalismo industrial al capitalismo financiero que se traduce en toda una serie de ideas sobre el *sujeto* y la *educación*. Ángel Díaz Barriga explica esto entendiendo que la “visión de competencias corresponde a una etapa en la que se encuentra transitando la humanidad, y que su aplicación el campo de la educación es el resultado de una concepción eficientista que comparten políticos nacionales e internacionales, así como los organismos internacionales, en particular la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), sobre los proyectos educativos (2014, p.143).

30 No repetiremos el análisis sobre cómo se organizan los conocimientos en las ciencias sociales y humanas, en particular en el área de Letras, a partir de premisas eurocéntrica, de clase y civilizatoria. En el capítulo 3 nos detuvimos en su estudio particularizado.

No es, sin embargo, una concepción desagregada de esta área de estudio. Lo recurrente en los distintos programas de la carrera es encontrar que “lo fundacional” de nuestras culturas estaría dado *de una vez y para siempre* por la cultura griega a la que se considera “punto de partida de la tradición occidental”<sup>31</sup>. Estas ideas se orientan al recorte de una “historia universal” sobredeterminada por una historia ideal de Europa. No debe confundirse, por cierto, “lo europeo” en sus diversos modos de inscribirse con “lo eurocéntrico” que es un dispositivo ideológico que organiza de una manera específica tal historicidad. A su vez, esta supuesta “historia universal” omite sin explicación de su porqué *todo* lo que queda fuera de ella: ¿por qué reducir la historia de un país latinoamericano, por ejemplo, a dicha tradición occidental?

Encontramos a partir de estos análisis dos grandes circuitos conceptuales que no habilitan el ingreso de las lenguas y las culturas indígenas. Por un lado, una concepción enciclopédica, basada en un humanismo eurocéntrico, que no descubre otra tradición que no sea la occidental. Esta concepción ha estructurado una carrera que ha producido un *hiato estructural* entre investigación académica y sistema educativo. En contraste, una resolidarización de estos dos espacios podría recuperar y complejizar aquella tradición humanista con otras fuentes del saber humano tales como son las tradiciones locales. Pero, a su vez, esta *matriz ideológica* -que es residual de un pasado colonialista europeo- se ha reforzado en sus exclusiones con aquellos *otros* de la historia social y cultural de Argentina con la *estandarización* del saber académico a partir de diversos mecanismos de *evaluación* y *prestigio*. Nos referimos a nuevos modos de homogeneización de los contenidos y las perspectivas teóricas en referencia a los sistemas globales de producción de conocimiento -aquí la creciente colonización del inglés como lengua de circulación científica-. Son nuevos modos de “dependencia académica” tal como los explica Fernanda Beigel:

[...] la producción de ideas no es un mero apéndice de las relaciones económicas, políticas y sociales [...] ¿qué impacto tiene la dependencia del “prestigio internacional” construido en los “centros de excelencia” que inclina a muchos intelectuales periféricos a delinear sus carreras académicas

31 Esta red tópica se repite en la mayoría de los programas del Profesorado en Letras. No podemos entenderlos, en este recorte conceptual, como programas disociados y específicos. Por ejemplo, en la materia Introducción a la Literatura leemos: “El presente programa está dividido en 8 unidades. Se parte de las identificaciones iniciales, en la Antigüedad clásica, de la literatura con la Poética y la Retórica y sus derivaciones actuales, tanto en las variantes del formalismo y la narratología, como en la omnipresencia de los mensajes persuasivos” (2018:1). Nuevamente, la historia unilineal y teleológica que estructura la cronología eurocéntrica, sus hitos conceptuales, su “origen clásico”, sus “derivaciones modernas”.



publicando en revistas *mainstream* y escribiendo en inglés? Pues ésta es, para nosotros, la especificidad de la “dependencia académica” que las generalizaciones abstractas y los economicismos contribuyen a obturar. Se trata de una *situación histórico-concreta* observable como relación de dominación simbólica de unas instituciones, disciplinas y lenguas dotadas de “prestigio internacional” sobre otras, marginadas de la “ciencia universal” (BEIGEL, 2016, p.9).

Siguiendo a Beigel, no entendemos que la omisión de las lenguas indígenas en la producción académica se explique por las “dependencias económicas” de los países periféricos. Resaltamos, por ende, los aspectos de las especificidades contemporáneas de la “dependencia académica” tales como son el “prestigio internacional”, los “centros de excelencia”, la “lengua de la ciencia”, entre otros. En suma, hay mecanismos y lógicas de sociabilidad académica, perspectivas dominantes y políticas curriculares que construyen activamente la omisión de las lenguas indígenas, en particular, conceptos de mundo orientados a expectativas y valores hoy hegemónicos. Nos referimos a concepciones que no se sustentan en las lógicas de la territorialidad sino en la legitimidad de los centros globales del saber. El teórico venezolano, Edgardo Lander, en sintonía con esta argumentación, afirma que “la formación profesional [que ofrece la Universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte” (LANDER, 2000, p.65).

### **A modo de conclusión**

Hasta aquí describimos y analizamos múltiples aspectos de la política curricular que traduce distintas concepciones sobre las *lenguas* y las *culturas* que explican la marginalización de las lenguas y las culturas indígenas en el sistema universitario argentino. Expresan, en efecto, la ardua instrumentalización de cambios que difícilmente puedan operar sin amplios consensos, transformaciones significativas en sus modos organizativos y una nueva producción teórica que más allá de sus revisiones críticas, dé cuenta de los inevitables órdenes propositivos del mundo social. Acaso la tarea intelectual, en el caso de la formación en Letras, que podría sortear la automática aceptación de los estándares y requerimientos de los

organismos internacionales y los centros del saber global -y en correspondencia, la legitimidad de corrientes ideológicas y teóricas formuladas en dichas instancias- sea construir otro orden de validez del prestigio académico. En conclusión, avanzar en una reciprocidad ideológica y conceptual entre territorio y formación profesional.

La enseñanza de las lenguas indígenas, en este sentido, no expresaría un cuerpo de saberes autónomos o que pudieran ser apropiados completamente por grupos de especialistas. Por el contrario, habilitaría una resolidarización entre saberes académicos, sistema escolar y hablantes de estas lenguas. No obstante, introducir las lenguas indígenas -ya no en términos de un nuevo campo autónomo de saber disciplinar- supondría una serie de transformaciones complejas, de medio o largo término, centradas en las colaboraciones entre actores de instituciones y procedencias diversas. Uno de los ejes a atender es la construcción de un entramado teórico y crítico que justifique su inclusión curricular y revise los supuestos históricamente contruidos sobre las lenguas y las culturas que operan asimismo como “sentido común de los especialistas”, es decir, “esas adherencias y adhesiones más profundas e inconscientes” que colocarían a las lenguas indígenas en el sistema de educación superior como algo “exótico”, “imposible”, “irrelevante”.

Para concluir, demos un ejemplo de cómo un tema que se presenta como “imposible” o “menor” en pocas décadas podría transformarse en algo vital y central (adentro y afuera del mundo académico). Reproducimos una anécdota sobre el euskera, la lengua del pueblo vasco, que retomamos de Kirmen Uribe:

Tras la muerte del dictador Franco, la revista *Paris Match* entrevistó al recién nombrado presidente español Adolfo Suárez. Entre otras muchas cuestiones el periodista Philippe Ganier-Raymond le preguntó:

- ¿Se hará el bachillerato en vasco o en catalán?

Y la respuesta de Suárez fue:

- Su pregunta -perdóneme- es idiota. Encuéntreme en primer lugar profesores que puedan enseñar química nuclear en vascuence. Seamos serios (URIBE, 2018, p.28).

Hoy la situación del euskera es otra. Luego de su persecución y prohibición durante la dictadura franquista, esta lengua vive una nueva vitalidad. En los últimos años la población que lo habla ha crecido y, a su vez, se ha institucionalizado su uso tanto en el ámbito educativo como en la función pública. No obstante, realizar comparaciones entre las lenguas habladas en España y en América Latina excede

las posibilidades de estas últimas palabras. Sólo señalamos que lo que parecía una “idiotez” hace cuatro décadas -lo que era “sentido común”- pudo ponerse en crisis tanto por transformaciones estatales como por la fuerza planificada de instituciones y organizaciones sociales. En este contexto, el rol de la política curricular universitaria es clave para retroalimentar las unidades académicas y la producción de conocimiento local con las lenguas que se hablan en cada territorio.

Tal vez un modo de reorientar el debate para no permanecer en un plano abstracto de discusiones formales o retóricas sería avanzar en la articulación con el sistema escolar que incluya, necesariamente, las voces de los hablantes de las lenguas indígenas, de sus instituciones, de sus publicaciones, de sus actividades cotidianas y comunitarias. En suma, articular la producción de conocimiento académico con la territorialidad en la que se produce y, aún más, en validar su relevancia en relación a los requerimientos de las instituciones a las que está orientada su formación, en particular, la escuela.

## **Bibliografía**

Arnoux, Elvira y Bein, Roberto [eds.] (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*, Biblos, Buenos Aires.

Barzotto, Valdir (2018). “Enseñanza de lectura y escritura: construyendo relaciones vitales entre el sujeto, su idioma y su cultura” en *Revista Boletín Redipe*, Volumen 7, Año 9, pp. 63-70.

Beigel, Fernanda (2016). “El nuevo carácter de la dependencia intelectual” en *Cuestiones de Sociología*, Número 14, Universidad Nacional de La Plata.

Beigel, Fernanda y Gallardo, Osvaldo (2021). “Productividad, bibliodiversidad y bilingüismo en un corpus completo de producciones científicas” en *Revista CTS*, Volumen 16, Número 46, pp. 41-71.

Bravo de Laguna, Gabriela (2020). “Prácticas del lenguaje en contextos de diversidad cultural: una propuesta desde la Etnopragmática” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 11, Número 20, Universidad Nacional de La Plata.

Bronckart, Jean-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Carbonetti, Mariángeles y González, Laura Carolina (2016). “La normativa: ¿qué lenguas se deben aprender en la universidad?” en María del Valle Gastaldi y Elsa Irene Grimaldi [comps.], *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

Castro, Valeria (2016). “Ñe’êpoty, lenguas ocultas y poetas migrantes: bitácora sobre la escritura poética en la escuela secundaria, a partir del contacto con lenguas indígenas” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 7, Número 13, Universidad Nacional de La Plata.

Cuesta, Carolina (2011). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [Tesis de Doctorado], Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

----- (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*, Miño Dávila / UNSAM EDITA, San Martín.

Cuesta, Virginia (2016). *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia. Argentina-Brasil: campo disciplinar, programas de estudios y miradas docentes* [Tesis de Doctorado], Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Díaz Barriga, Ángel (2014). “Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo” en *Propuesta Educativa*, Número 42, Año 23, Vol. 2, pp. 9-27.

Dubin, Mariano (2014). “Descolonizar la lengua y la literatura (o por qué continuamos oteando el mundo desde las carabelas de Cristóbal Colón)” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 5, Número 9, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

----- (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar* [Tesis de Doctorado], Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Dussel, Enrique (2000). “Europa, modernidad y eurocentrismo” en Edgardo Lander [comp.], *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires.

Garguin, Enrique (2009). “‘Los argentinos descendemos de los barcos’. Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina” en Sergio Eduardo Visacovsky y Enrique Garguin [comps.], *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos*, Editorial Antropofagia, Buenos Aires.

Giménez, Paula (2021). “Lenguas extranjeras y sistema educativo argentino: un recorrido histórico por las políticas lingüísticas del Estado en materia educativa (1904-1941)” en *Revista argentina de historiografía lingüística*, Volume XIII, Año 1, pp. 1-23.

Gómez, Verónica (2020). “El avañe’ẽ en la gran ciudad. Los desafíos que enfrenta el idioma guaraní en Buenos Aires” en *Exlibris*, Número 9, pp. 37-49.

Gotta, Claudia Andrea y Benites Ramírez, Nadia (2019). “El Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios como parte de la política de la Universidad Nacional de Rosario: debilidades y fortalezas” en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina*, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Tres de Febrero, pp. 95-110.

Hamel, Rainer Enrique (2013). “El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina” en *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Volumen 52, Número 2.

Hirsch, Silvia y Lazzari, Axel [dir.] (2016). *Indígenas en clave urbana intercultural en el Conurbano y La Plata*, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Buenos Aires.

Lander, Edgardo [comp.] (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires.

Mato, Daniel (2019). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina*, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Tres de Febrero.

Oviedo, Marinés (2021). *El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria. Provincia de Buenos Aires (2007-2018)* [Tesis de Doctorado], Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Perla, Matías (2020). “Formar ciudadanos lectores ‘competentes’: concepciones de lectura en las políticas curriculares de la región” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 11, Número 20-21, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Pozzo, María Isabel (2009). “La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina” en *Diálogos Latinoamericanos*, Número 15, pp.10-33.

Reitano, Emir [coord.] (2017). *Desnudar la mirada eurocéntrica*, EDULP, La Plata.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires.

Rosso, Inés (2019). *Buenos Aires indígena: cartografía social de lo invisible*, Editorial UNICEN, Tandil.

Sawaya, Sandra (2016). “Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano” en Carolina Cuesta y Sandra Sawaya [coords.], *Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente*, EDULP, La Plata.

Scotto, Victoria (2019). “La poliglosia como evento lingüístico que cuestiona la didáctica y la formación docentes: una propuesta desde la práctica en un 1° año en la ciudad de La Plata” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 10, Número 19, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Trivi, Nicolás (2011). *Bajo los adoquines está la Pachamama. Territorialidad andina en el Gran La Plata (2008-2011)* [Tesis de Licenciatura], Universidad Nacional de La Plata, La Plata.



Uribe, Kirmen (2018). *Un pueblo ancestral que ama la vanguardia*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, San Sebastián.

Varón Páez, Martha Elizabeth (2014). *Consumo cultural, inglés y globalización. Discusiones contemporáneas en torno a la enseñanza de lenguas-culturas*, Universidad de Tolima, Ibagué.

Vega, Fabián R. y Wilde, Guillermo (2019). “(Des)clasificando la cultura escrita guaraní. Un enigmático documento trilingüe de las misiones jesuíticas del Paraguay” en *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, Volumen 9, Número 1.